



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
Main Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2011

Fachkundige individuelle Begleitung (FiB): ein Beitrag zur Förderung der Integrationskraft an Berufsfachschulen

Pool Maag, S ; Müller, S ; Marti, U

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-54511>
Book Section

Originally published at:

Pool Maag, S; Müller, S; Marti, U (2011). Fachkundige individuelle Begleitung (FiB): ein Beitrag zur Förderung der Integrationskraft an Berufsfachschulen. In: Verband Dyslexie. Keine Pole-Position? : Wie der Start ins Berufsleben aus der 2. Reihe gelingen kann. Zürich: Verband Dyslexie, 18-28.

«Fachkundige individuelle Begleitung (FiB)»: Ein Beitrag zur Förderung der Integrations- kraft an Berufsfachschulen

Dr. Silvia Pool Maag, lic. phil. Simona Müller, Ursula Marti M.A. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Im Bereich der Berufsausbildung hat sich seit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes (2004) einiges verändert, das gerade auch von schwächeren Lernenden sehr unterstützend erlebt wird. Artikel 18 des Bundesgesetzes über die Berufsbildung sieht eine «Berücksichtigung individueller Bedürfnisse» von Personen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen vor, deren Förderung im Rahmen der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) zu erfolgen hat (BBT). In Artikel zehn der Verordnung über die Berufsbildung ist spezifiziert, dass die zweijährige Grundbildung den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung zu tragen hat und die Fachkundige individuelle Begleitung bei gefährdetem Bildungserfolg als zusätzliche Unterstützung für die Jugendlichen veranlasst werden kann (BBT, b). Der vorliegende Beitrag diskutiert Möglichkeiten einer gelingenden Unterstützung von lernschwachen Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf aus institutioneller Sicht. Ausgehend von einem Blick auf die Neuordnung im schweizerischen Berufsbildungssystem gegeben durch die neue Gesetzgebung (Kap. 1) wird die Fachkundige individuelle Begleitung (FiB) aus dem Kanton Zürich als eine Variante einer schulischen Begleitung vorgestellt und es werden exemplarische Ergebnisse aus der Evaluationsstudie berichtet (Kap. 2). Die abschliessende Diskussion stellt die Frage nach den professionellen und systembedingten Voraussetzungen der FiB und dem zu erwartenden Nutzen für die Jugendlichen ins Zentrum (Kap. 3).

1. Zur Neuordnung im schweizerischen Berufsbildungssystem

Die bisher von schulschwachen oder von Behinderung betroffenen Jugendlichen absolvierte Anlehre wird bis 2014 zunehmend von der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) abgelöst, was ebenso für die ehemals zweijährigen Ausbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) gilt. Mit der Praktischen Ausbildung nach INSOS (früher IV-Anlehre) ist es INSOS Schweiz gelungen, ein neues Berufsbildungsangebot zu schaffen, das die Integrationschancen von Jugendlichen mit Beeinträchtigung im ersten Arbeitsmarkt erhöht (vgl. BSV 2010). Damit gibt es neu zwei Ausbildungsgefässe für Jugendliche mit besonderen Lernbedürfnissen, die darauf ausgerichtet sind, die Durchlässigkeit innerhalb der beruflichen Grundbildung zu gewährleisten und so den Erwerb eines eidgenössisch anerkannten Abschlusses zu unterstützen.

Eine breit angelegte Evaluation von INFRAS & Idheap im Auftrag des BBT kommt zum Schluss, dass die stetig wachsende Zahl an EBA-Lehrverträgen und die hohe Zufriedenheit der relevanten Akteurinnen und Akteure mit der EBA-Grundbildung als Zeichen für eine attraktive Ausbildungsform gewertet werden können (vgl. Stern et al. 2010, S. 17). Die Durchlässigkeit ist nach oben wie nach unten gewährleistet: Rund ein Fünftel der EFZ-Lehrverträge wird im Laufe des Lehrverhältnisses in EBA-Lehrverträge umgewandelt und ebenfalls ein Fünftel der Jugendlichen steigt nach Abschluss der EBA in eine verkürzte EFZ-Grundbildung ein. Die EBA-Grundbildung spricht die Zielgruppe der Jugendlichen aus dem untersten Leistungssegment an, d.h. Jugendliche mit schwachen Schulleistungen, die Mühe haben, einen EFZ-Ausbildungsplatz zu finden oder vermehrt dem Risiko unterliegen, eine EFZ-Grundbildung abzubrechen (vgl. ebd., S. 17f.). In den letzten Jahren seit Inkraftsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes konnte die Gesamtzahl der Ausbildungsverhältnisse laufend erhöht werden. Im Kanton Zü-

rich sind 6.7% der Lehrverhältnisse EBA-Ausbildungsverträge und bis 2013 werden den Jugendlichen 47 EBA-Ausbildungen zur Auswahl stehen. Die Ausbildung scheint aufgrund der mehrheitlich positiven Stellungnahmen der Jugendlichen und der Berufsfachpersonen den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lernenden zu entsprechen (vgl. Häfeli; Hoffmann 2010, S. 29). Damit wird für rund 90% der Jugendlichen ein Abschluss auf Sekundarstufe II erreichbar. Wie Kohortenvergleiche zwischen der Anlehre und der EBA-Grundbildung zeigen, sind Jugendliche aus besonderen Klassen in der Attestausbildung insgesamt schlechter vertreten als sie es in der Anlehre waren. Des Weiteren variieren die Anteile Jugendlicher aus besonderen Klassen zwischen den verschiedenen Branchen stark: In der Hauswirtschaft beispielsweise verfügt die Hälfte der Lernenden über einen Sonderklassen- oder Sonderschulstatus, was im Detailhandel nur auf 8% der Auszubildenden zutrifft, d.h. die schulische Herkunft der Jugendlichen unterscheidet sich von Branche zu Branche beträchtlich. Diese Gegenüberstellung zeigt, dass der Begriff der Zielgruppe «Jugendliche aus dem untersten Leistungssegment» im Rahmen der EBA-Grundbildung etwas differenzierter betrachtet werden muss.

Die Frage nach dem beruflichen Anschluss an eine EBA-Grundbildung klärt die Evaluationsstudie zur Arbeitsmarktfähigkeit von Kammermann und Hättich (2010) für die Branchen Detailhandel und Gastronomie. Das Evaluationsteam kommt zum Schluss, dass Jugendliche mit einem Berufsattest eine berufliche Zukunft in Aussicht haben: 15 Monate nach Ausbildungsabschluss befinden sich rund 88% der befragten Lernenden in einer «gesicherten beruflichen Situation» (S. 12). Es zeigt sich insgesamt, dass die zweijährige berufliche Grundbildung für die Mehrheit der Jugendlichen eine gute Basis für ihre Arbeitsmarktintegration darstellt (vgl. ebd., S. 14).

Parallel zu den bereits genannten Entwicklungen im Berufsbildungssystem wurde das Case Management Berufsbildung geschaffen, eine Initiative, die von den Kantonen getragen wird und junge Erwachsene mit erschwerten Startbedingungen zu einem Berufsabschluss auf Sekundarstufe II führt. Durch die frühzeitige Identifikation von Jugendlichen, die von Ausbildungslosigkeit betroffen sind, und eine individuelle Förderung und Begleitung zielt man auf die Anschlussfähigkeit im Bildungssystem ab und begleitet die Jugendlichen wo notwendig auch bis zum Abschluss der Berufslehre.

2. Fachkundige individuelle Begleitung (FiB) im Kanton Zürich

Wir wechseln nun den Fokus der Betrachtung von der Makroebene der bildungspolitischen Veränderungen auf die Mesoebene der schulischen Umsetzung der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB). Als wir Jugendliche, die die FiB an Berufsfachschulen in Anspruch nahmen, im Rahmen unserer Evaluationsstudie fragten, was die FiB denn sei, antworteten sie wie folgt (Pool Maag; Müller; Marti 2011, S. 9):

- *«Die Schüler, die Mühe haben, kriegen mehr Hilfe in Deutsch, Mathematik, mehr Hilfe, üben, Prüfungsvorbereitung. Dem Lehrer kann man Fragen stellen» (L.J.).*
- *«Wenn man ein Problem hat mit den Aufgaben oder mit Prüfungen oder auch sonst Probleme mit der Familie kann man die besprechen» (O.M.).*
- *«Das ist für mich eine Unterstützung um weiterzumachen. Ich finde, sie hat mir recht viel geholfen, mich wieder aufgebaut. Ich konnte mit ihr offen reden, wie ich weiter-*

machen möchte, wie ich vorgehen möchte. Man konnte richtig mit ihr privat reden und sie hat auch mit dem Chef gesprochen» (N.L.).

Die Voten der Jugendlichen verweisen auf vier Elemente, die die FiB auszeichnen: Sie ist eine Form der unterrichtsnahen und fachspezifischen Lernbegleitung sowie eine person- und kontextorientierte Beratung. Die FiB gehört im Kanton Zürich zum festen Angebot der zweijährigen beruflichen Grundbildung und wird an den Berufsfachschulen in drei Modellvarianten angeboten:

1. Als integrative Lernbegleitung: Diese findet integriert in den obligatorischen Unterricht statt (FiB-Lektion im Teamteaching). Die begleitende FiB-Fachperson ist zugleich die Klassenlehrperson der Jugendlichen.
2. Als teilintegrative Lernbegleitung: Diese findet teilweise ausserhalb des obligatorischen Unterrichts statt (z.B. Lerncoaching). Coaching wird hier mit selbstgesteuerten Lerneinheiten/Förderkursen kombiniert. Auch hier ist die begleitende FiB-Fachperson die Klassenlehrperson der Jugendlichen.
3. Als ergänzende Lernbegleitung: Die schulische Lernberatung ist personell und organisatorisch vom obligatorischen Unterricht getrennt. Die FiB-Fachperson ist Lehrperson an der Schule und begleitet Lernende aus anderen Klassen.

In Entsprechung zu den Modellen variieren die Wahrnehmungen des Angebots seitens der Jugendlichen: Sie reichen von unterrichtsnahen und fachbezogenen Verständnissen der Lernbegleitung (integratives Modell) bis hin zu sehr personorientierten Wahrnehmungen wirksam erlebter Unterstützung (ergänzendes Modell). Die Analyse der Modelle und ihrer Praxen zeigt, dass die Wahl des Modells den Aktionsradius der FiB-Fachpersonen bestimmt. Gefässe für die integrative Lernbegleitung sind in der Studentafel der Jugendlichen verankert und so obligatorischer Teil der Ausbildung. In Schulen mit ergänzender Lernbegleitung melden sich Jugendliche freiwillig bei der FiB-Fachperson und fragen um eine Beratung an.

2.1 Anliegen und Problemlagen der Jugendlichen

Bisher waren Jugendliche mit besonderen Anliegen und Problemen an Berufsfachschulen und im Lehrbetrieb auf verständnisvolle und engagierte Lehrpersonen und Berufsbildende angewiesen, die sich ihrer Notlagen freiwillig annahmen. Das neue Berufsbildungsgesetz und die entsprechende Berufsbildungsverordnung sehen mit der Fachkundigen individuellen Begleitung ein institutionalisiertes Angebot vor, um Jugendliche, deren Ausbildungserfolg gefährdet ist, während der Berufsausbildung zu unterstützen. Neben den bekannten Schwierigkeiten von Jugendlichen im niederschweligen Ausbildungsbereich, die sich massgeblich auf den Leistungsbereich beziehen, zeigt eine differenziertere Analyse der Problemlagen ein komplexes Bild der Situationen, die im Rahmen der FiB beraten werden. Auf die Frage hin, weshalb die FiB in Anspruch genommen wurde, äusserten Jugendliche folgende Gründe (Pool Maag, Müller, Marti 2011, S. 15):

- *«Es ging um die LAP, ich habe Angst. Z.B. im Deutsch komme ich nicht nach. Das belastet mich. Manchmal frage ich im Unterricht nicht nach, weil es die anderen stört, wenn ich dauernd frage» (G.E.).*

- *«Weil es meiner Mutter nicht so gut gegangen ist und ich hatte Probleme im Geschäft. Ich bin auch nicht nachgekommen mit Aufgaben, Prüfungen und so» (O.M.).*
- *«Ich habe mich spontan angemeldet, auch wenn ich dachte, dass ich FiB nicht brauche, aber ich wollte unbedingt EFZ machen» (N.L.).*
- *«Ich musste immer mehr als 11 Stunden pro Tag arbeiten. Der Arbeitsplan wechselte jeden Tag. Ich hatte kaum Freizeit. Es war eine grosse Belastung» (E.C.).*

Die Stimmen der Jugendlichen verweisen auf den Zusammenhang zwischen schulischen, persönlichen, familiären und lehrbetriebsbezogenen Problemlagen. Die Konstellationen sind komplex und berühren meist den Ausbildungs- und Lebensbereich. Auf der Oberfläche zeigen sich oft Symptome, die das Ausmass der Komplexität schwer erahnen lassen. Das letzte Votum beispielsweise bezieht sich auf eine Situation, in der die Lehrperson, die zugleich FiB-Fachperson ist, die zunehmende Erschöpfung der Jugendlichen und die sinkenden Leistungen wahrgenommen hatte und dies zum Anlass nahm, ein klärendes Gespräch zu führen.

Die im Rahmen der FiB beratenen 822 Jugendlichen sind doppelt so oft von Problemen in der Schule betroffen wie von persönlichen Problemen. Die Jugendlichen begründen schulische Anlässe primär mit «Fremdsprachigkeit» und mit «Schwierigkeiten im Leistungsbereich». Im Lehrbetrieb werden insbesondere «Motivationsprobleme» sowie «Über-/Unterforderung» und im persönlichen Bereich, in über der Hälfte der Fälle, «Probleme mit Lehrpersonen oder Berufsbildenden» sowie «finanzielle Probleme» genannt. Entsprechend sind Beratungs- und Unterstützungsangebote an Berufsfachschulen am richtigen Ort angesiedelt, nämlich dort, wo persönliche Lern- und Bildungsbiographien auf schulische Anforderungen stossen und das Lernen ins Stocken geraten kann.

2.2 Wie stärkt die FiB die Jugendlichen in ihrer Entwicklung?

Wir legten unserer Analyse ein Verständnis von Lernen zugrunde, das Lernen als einen Prozess im Zusammenspiel mit bestimmten Wirkgrössen versteht, die miteinander vernetzt sind (vgl. Betz, Breuninger 1998, S. 27ff.). Die gegenseitige Beeinflussung der Wirkgrössen entscheidet darüber, ob gelernt wird oder nicht (Kompetenz) und ob das Gelernte in eine Leistung (Performanz) überführt werden kann oder nicht. Nach den Autoren bildet diese Lernstruktur den Boden sowohl gelingender wie auch misslingender Lernprozesse.

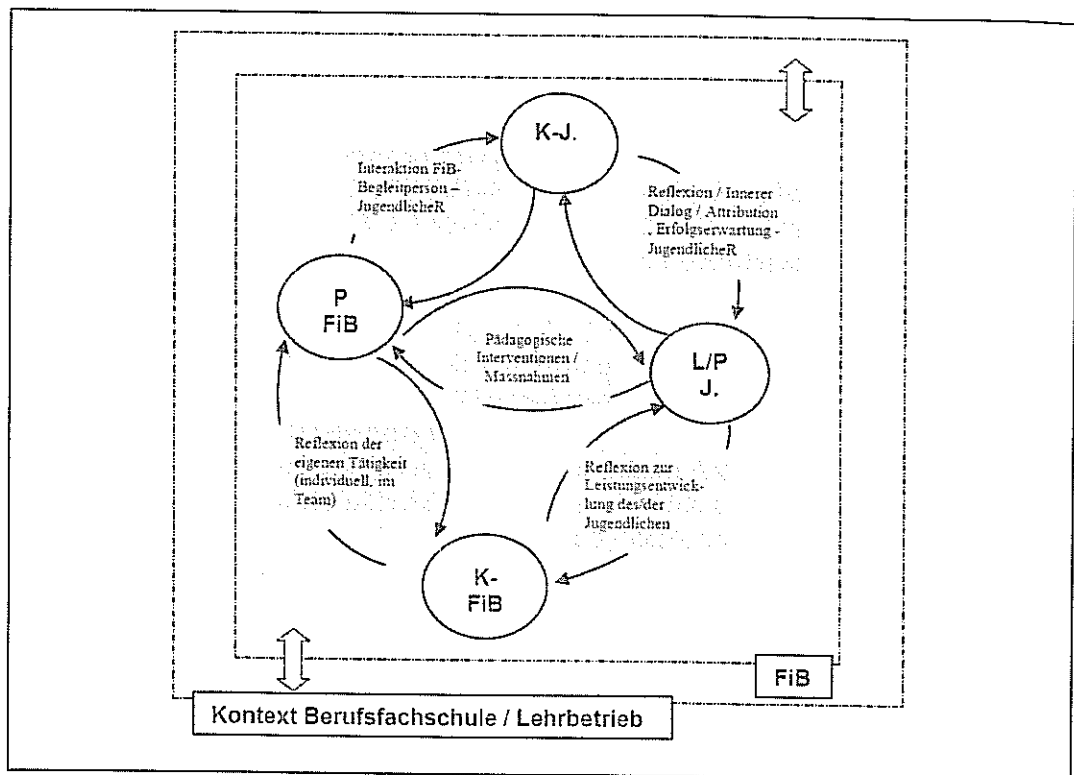


Abb. 1: Modell zur Analyse des Einflusses von FiB auf die Lernleistung der Jugendlichen (in Anlehnung an Betz, Breuninger 1998). (Legende: K-J.: Kompetenzselbstkonzept der Jugendlichen; L/P J.: Leistung/Performanz der Jugendlichen; K-FiB: Kompetenzselbstkonzept der FiB-Fachperson; P FiB: Performanz der FiB-Fachperson)

Das Kompetenz-Performanz-Verhältnis kann als Zusammenspiel zwischen einem System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, also für Leistung, und die Hervorbringung dieser Disposition in Form einer sichtbaren Handlung beschrieben werden (Mandl, Krause 2001, S. 7). In der Abbildung 1 ist dieser Wirkzusammenhang sowohl für das Lernen der Jugendlichen wie auch für das Lernen der FiB-Fachpersonen dargestellt. Unter einem Kompetenzselbstkonzept wird in Anlehnung an Rosenberg (1965) die Selbstwahrnehmung und -bewertung der eigenen Kompetenz verstanden (vgl. auch Hormuth, Otto 1996), d.h. der Glaube an die Bedeutung der Wirksamkeit des eigenen Handelns («locus of control») (Rotter 1972, Krampen 1994). In der aktuelleren Resilienzforschung auf der Basis von Risiko-Schutzfaktorenkonzepten (vgl. Wustmann 2003) wird in diesem Zusammenhang auf die Stärkung psychosozialer Faktoren verwiesen wie:

- positives Selbstwertgefühl,
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,
- aktives Bewältigungsverhalten.

Dem Aufbau von Schutzfaktoren kommt nicht nur im Zusammenhang mit der Bewältigung von belastenden Situationen eine wichtige Bedeutung zu, sondern sie können gegenüber Risikofaktoren eine kompensatorische oder protektive Funktion erfüllen und so die Jugendlichen in ihrer Bewältigungskompetenz stärken (vgl. Bauer 2005, S. 22). Schutzfaktoren bestimmen auf diese Weise die persönliche Widerstandsfähigkeit und stehen für eine individuelle Fähigkeit zur Steuerung vorhandener Problembewältigungsressourcen. Diese Fähigkeit wird auch mit Resilienz bezeichnet und bedeutet, dass vorhandene internale und externale Ressourcen

zur erfolgreichen Bewältigung von bestimmten Aufgaben genutzt werden können. Eine FiB-Fachperson stellt eine ebensolche «externale Ressource» dar. Die Fachkundige individuelle Begleitung müsste entsprechend dieser theoretischen Situierung einen Einfluss auf den Aufbau protektiver Kräfte haben, wobei personengebundenen, individuell kontrollierbaren Kompetenzen eine besondere Funktion zukommt: Sie tragen als zentrales Steuerungsmedium zur Erhaltung der individuellen Balance und Stabilität bei (ebd., S. 23f.). Diese Kompetenzstruktur beinhaltet neben den bereits genannten Bausteinen (vgl. oben) folgende weitere:

- Steigerung des Selbstvertrauens,
- Kontrollüberzeugungen,
- Selbstregulationsfähigkeiten.

In der angloamerikanischen Forschung werden diese Kompetenzen im Zusammenhang mit dem «Life-Skill-Konzept» referiert und als Grundlage für die erfolgreiche Problembewältigung beschrieben (vgl. Pool Maag 2008, S. 136f.). Die begriffliche Verwendung erfolgt synonym zu dem Begriff der allgemeinen Lebenskompetenzen, die für den gesamten Lebensverlauf eine zentrale Funktion übernehmen und das spezifisch problembezogene Verhalten steuern. Man kann daraus für die Fachkundige individuelle Begleitung ableiten, dass die Stärkung der Jugendlichen darin besteht, ihre Fähigkeiten zur selbstständigen Problemlösung zu entwickeln, wofür die eben genannten Kompetenzbausteine gefördert werden müssen (vgl. oben). Eine wirksame FiB nimmt entsprechend auf das Kompetenzselbstkonzept Einfluss und macht Leistungserfolge möglich.

2.3 Primäre Einflussbereiche der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB)

Mit der Frage nach den primären Einflussbereichen der FiB nähern wir uns der Mikroebene der Intervention, auf der die Beziehungen und Handlungen zwischen den Personen und in unserem Falle die gegenseitige Einflussnahme von Interesse ist. Wir konnten im Rahmen der Fragebogenerhebung von 642 Jugendlichen Einschätzungen zur Wirksamkeit der FiB sammeln und in den Daten fünf massgebliche Einflussbereiche identifizieren (Pool Maag, Müller, Marti 2011, S. 20):

- Die Jugendlichen erreichen ihre Lernziele durch die FiB eher.
- Sie wissen durch die FiB eher, was sie gut können und trauen sich mehr zu (Fähigkeitsbewusstsein).
- Sie können sich mehr fürs Lernen motivieren (Lernmotivation) und wissen eher, wie sie am besten lernen (Lerntechniken).
- Sie fühlen sich in Bezug auf den Lehrabschluss und die Laufbahnplanung unterstützt.

Im Rahmen einer offenen Frage («Was ist das Wichtigste, das du durch die FiB erreicht hast?») konnten wir weitere 419 Statements der Jugendlichen zu Einflussgrössen der FiB auf das Kompetenz-Performanz-Verhältnis sammeln. Die Analyse der Daten vertieft vier der oben genannten Bereiche und illustriert die Wahrnehmung der Veränderung aus der Sicht der Lernenden (Pool Maag; Müller; Marti 2010, S. 26f.):

1. Lerntechniken/Lernen im Allgemeinen:

- «Ich habe die Art des Lernens verändert.»
- «Ich setze mir Lernziele und will sie erreichen.»
- «Ich lerne mehr. Ich kann den Stoff aufholen.»
- «Ich führe mein Lernjournal.»
- «Ich kann selbstständiger arbeiten.»

2. Selbstbewusstsein/-vertrauen:

- «Ich weiss, dass ich gut bin und nicht aufgeben soll.»
- «Ich traue mir mehr zu. Ich bin mutiger.»
- «Es kann mir egal sein, was andere von mir denken.»

3. Lernmotivation/Volition:

- «Ich habe mich entschieden, die Lehre nicht abzubrechen.»
- «Ich will in Schule und Beruf gut sein.»
- «Ich möchte mehr Wissen aneignen.»
- «Ich bin motivierter.»
- «Ich nehme die Sache ernster.»
- «Ich gehe wieder gerne in die Schule.»

4. Schulische Leistungen:

- «Ich kann Aufgaben besser lösen.»
- «Ich übe an meinen Schwächen.»
- «Ich habe mich in der Schule verbessert.»
- «Ich habe bessere Noten.»
- «Ich lese ein Buch. Ich gehe in den Deutschkurs.»

Die Voten der Jugendlichen verdeutlichen den starken Einfluss der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) auf alle oben genannten Schutzfaktoren (Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl; Kontrollüberzeugungen und Selbstregulationsfähigkeiten; aktives Bewältigungsverhalten; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen). Wir können deshalb in Anlehnung an das Kapitel 2.2 schlussfolgern, dass die FiB sowohl die Lebenskompetenzen und somit die protektiven Faktoren bei den Jugendlichen stärkt wie auch in Anlehnung an das Lernstrukturmodell (vgl. oben) gelingende Lernprozesse durch eine Umsetzung des Gelernten in eine Leistung fördert. Dass die Verantwortung für das Gelingen der Begleitung eine gemeinsame ist, zeigt folgende Aussage einer Jugendlichen: *«Die Unterstützung [FiB] ist da, aber man muss dann natürlich seine Sachen selber machen. Desto mehr man den Schülern gibt, desto fauler werden sie dann. Dann wollen die Schüler nur noch nehmen. Es ist gut, wenn die Schüler etwas machen müssen» (E.C.).*

3. Über die Integrationskraft und die Bedingungen der Wirksamkeit der FiB

Der Frage nach der Integrationskraft der FiB wurde bisher über die Darlegung des stärken-einflusses der FiB auf die Jugendlichen nachgegangen. In diesem Kapitel werden die Bedingungen, die von den FiB-Fachpersonen als zentrale Voraussetzungen für eine wirksame Lernbegleitung genannt werden, diskutiert. Darüber kann aufgezeigt werden, dass Professionalisierungsansätze wie die FiB eine neue Lernkultur initiieren können, die die Fachpersonen

wie auch die Jugendlichen im Umgang mit Herausforderungen des pädagogischen Alltags kompetenter machen: Problembewusstsein wie auch Bewältigungskompetenz steigen bei Lehrenden und Lernenden. Dieser Einfluss wird massgeblich über «professionelle», «interpersonale» und «systemisch-strukturelle» Bedingungen gesteuert, wie wir 109 Aussagen von FiB-Fachpersonen zur Frage, welche Bedingungen die Wirksamkeit der FiB ausmachen, entnehmen konnten:

1. Strukturelle Bedingungen:

Zusätzlicher Raum, genügend FiB-Zeit (2 Lektionen/Klasse), Lernmaterial, Klassengrösse (10–12 Lernende), FiB-Organisation an der Schule.

2. Interpersonale Bedingungen:

- Beziehungskompetenz: persönliche und respektvolle Beziehung, Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, guten Umgang pflegen, Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der FiB.
- Kooperation: regelmässige, gute Kooperation mit Lehrpersonen und Lehrbetrieben.

3. Professionelle Bedingungen:

- Beratungskompetenz: Empathie (offenes Ohr haben, Verständnis für die Situation der Lernenden, Anliegen ernst nehmen), authentisches Verhalten, situationsbezogenes adäquates Reagieren, Engagement und Motivation, Freude an der Arbeit, Grundlagenkompetenz in Coaching, regelmässige Supervision.
- Methodenkompetenz: regelmässige Standortbestimmung, Lernvereinbarungen treffen, Lernende und ihre Ziele im Zentrum, Stärkenorientierung, längerfristige Betreuung, Grundlagenkompetenz und Weiterbildung in Lernförderung und Krisenmanagement.

Die oben angesprochene Integrationskraft hängt massgeblich damit zusammen, dass sich der Erfahrungsaustausch im Team seit der Einführung von FiB verstärkt hat und darüber eine bessere Zusammenarbeit entstanden ist, d.h. es veränderten sich die Kooperationsverhältnisse in Richtung «vom kompetenten Alleinunternehmer zur Nutzung der kollektiven Intelligenz im Kollegium». In Anlehnung an Abbildung 1 vollzogen sich seitens der FiB-Fachpersonen ähnlich gelingende Lernprozesse wie seitens der Jugendlichen, weshalb von den FiB-Fachpersonen eine zunehmende Professionalität im Umgang mit schwierigen Situationen wahrgenommen wird und diese Erfahrung zu einem bewussteren und zielorientierteren Vorgehen im Hinblick auf die Gesprächsführung und die individuelle Förderung führt. Verschiedene FiB-Fachpersonen berichten von einem buchstäblichen schulinternen Weiterbildungsschub, der durch FiB initiiert wurde und zu einer Aufwertung der Lehrpersonen und der FiB-Personen in ihren Rollen führte. Dazu ist anzuführen, dass sich annähernd die Hälfte der FiB-Fachpersonen im Bereich Coaching/Beratung weitergebildet hat, ein Drittel der Lehrpersonen eine zusätzliche Qualifikation im Bereich Lernen/Lernförderung und Adoleszenzkrise

erworben hat und ein Viertel der Befragten eine Weiterbildung in Förderdiagnostik aufweist. Der intensivierete kollegiale Austausch bezieht sich nicht nur auf die Berufsfachschulen, sondern fallweise auch auf eine engere Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben, den Berufsbildenden und den Fachpersonen der überbetrieblichen Kurse. Die Gesprächsbereitschaft hat durch die FiB zugenommen, Erfahrungen und Synergien werden vermehrt genutzt. Insgesamt wird der Kontakt zwischen Schule und Lehrbetrieb über gegenseitige Besuche oder direkte Kontaktaufnahmen persönlicher wahrgenommen.

Die Fachkundige individuelle Begleitung (FiB) eröffnet sowohl für die Jugendlichen wie auch für die Lehrpersonen Chancen: Beiderseits können über die FiB als fach-, person-, und kontextbezogene Lernbegleitung Schutzfaktoren aufgebaut werden, die die persönliche Widerstandsfähigkeit erhöhen und als individuelle Fähigkeit der Steuerung vorhandener Problembewältigungsressourcen dient. Seitens der Lehrenden wie der Lernenden wird Kompetenz- und Performanzerleben beschrieben, das sich in der Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung auf hohem Niveau entspricht. Die FiB-Fachpersonen erleben sich in den Rollen als Informationsgebende, als Aktivierende oder als pädagogische Beratende unterstützend. Ihr primäres Medium der Kontaktnahme mit den Jugendlichen ist das (Coaching-) Gespräch, woraus sich Lernbegleitungen und weitere Massnahmen der Lernförderung und Unterstützung ableiten. Jugendliche aus Sonderschulen und Sonderklassen sowie aus der Sekundarklasse C machten in unserer Kohorte fast die Hälfte aller befragten Jugendlichen aus (13% / 34%). Wir wissen aus der Übergangsforschung, dass Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen oder aus speziellen Klassen besonderen Hürden im Übergang vom obligatorischen ins nachobligatorische Bildungssystem begegnen. Mit Blick auf die Initiativen Case Management und Fachkundige individuelle Begleitung (FiB), die seit Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes in verschiedenen Kantonen ergriffen und umgesetzt wurden, sind wir auf gutem Wege, der Ausbildungslosigkeit von schulschwachen Jugendlichen über die Stärkung der Integrationskraft der ausbildenden Institutionen entgegenzuwirken. Wie so oft, liegt der Ball auf beiden Seiten: Gute Ideen können nur dann ihr Potenzial entfalten, wenn sie in Angebote überführt und diese angenommen werden. In diesem Sinne sind die Kantone und die Berufsfachschulen in der Pflicht diese Initiative zu ergreifen. In Bezug auf die Fachkundige individuelle Begleitung gibt es noch in einigen Kantonen Aufbauarbeit zu leisten, wozu andere Kantone wie beispielsweise Basel-Stadt/Basel-Landschaft, Aargau, die Zentralschweiz oder auch Zürich gute Beispiele zur Orientierung bieten.

Literatur

Monographien

Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma: Potentiale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Betz, D., Breuninger, H. (1998): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm (5. Aufl.). Weinheim: Beltz

Mandl, H., Krause, U. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. München: Ludwig-Maximilians-Universität Rosenberg, M. (1965): Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press

Aufsätze in Sammelwerken, Festschriften

Hormuth, S.E., Otto, S. (1996): Das Selbstkonzept. Konzeptualisierung und Messung. In: Amelang, M. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Serie 8, Band 3. Göttingen: Hogrefe, 257–300

Rotter, J.B. (1972): An introduction to social learning theory. In: Rotter, J.B., Chance, J.E., Phares, E.J. (eds): Applications of social learning theory on personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1–38

Krampen, G. (1994): Kontrollüberzeugungen in der Erziehung und Sozialisation. In: Scheewind, K.A. (Hg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 375–402

Wustmann, C. (2003): Was Kinder stärkt – Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Fthenakis, W. E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 106–135

Pool Maag, S. (2008). Jugendliche im Übergang Schule-Beruf. Wie junge Erwachsene im sozialen Spiel unter Ungleichen gestärkt werden können. In: Schley, W. (Hg.): Systemische Sonderpädagogik, Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Bern: Haupt, 121–156

Zeitschriften

Häfeli, K., Hoffmann, C. (2010): Attestausbildung als Chance für schwächere Jugendliche? Die Situation in der Hauswirtschaft und im Schreinergerwerb. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 16, 3, 27–32

Kammermann, M., Hättich, A. (2010): Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer schweizerischen Längsschnittstudie über die Berufsverläufe nach einer zweijährigen beruflichen Grundbildung. In: BiBB, BWP 5, 11–14

Internet

BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2002): Bundesgesetz über die Berufsbildung. http://www.admin.ch/ch/d/sr/412_10/a18.html [Zugriff: 28.03.2011]

BBT, b (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2004): Verordnung über die Berufsbildung. http://www.admin.ch/ch/d/sr/412_101/a10.html [Zugriff: 28.03.2011]

BSV (Bundesamt für Sozialversicherung) (2010): Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS. Forschungsbericht Nr.7/10. http://www.insos.ch/de/publikationen/medien/pdf/Evaluation_PrA_BSV.pdf [Zugriff: 28.03.2011]

Pool Maag, S., Müller, S., Marti, U. (2011). Evaluation der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in zweijährigen Grundbildungen im Kanton Zürich. Schlussbericht. Zürich: Universität Zürich. http://www.ife.uzh.ch/fckeditor_downloads/file/FilesHIP/SBI/FiB_Schlussbericht.pdf [Zugriff: 29.03.2011]

Pool Maag, S., Müller, S., Marti, U. (2010). Evaluation der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in zweijährigen Grundbildungen im Kanton Zürich. Zwischenbericht. Zürich: Universität Zürich. http://www.ife.uzh.ch/fckeditor_downloads/file/FilesHIP/SBI/FiB_Zwischenbericht.pdf [Zugriff: 29.03.2011]

Stern, S., Marti, Ch., von Stokar, T., Ehrler, J. (2010). *Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Kurzfassung*. Zürich/Lausanne: Infrac/Idheap. <http://www.infrac.ch/d/projekte/displayprojectitem.php?id=4077> [Zugriff: 28.03.2011]

Kontaktadresse

Dr. Silvia Pool Maag
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft (Sonderpädagogik)
Hirschengraben 48
CH-8001 Zürich
Telefon +41 44 634 31 22
Mail: spool@ife.uzh.ch
www.ife.uzh.ch

Verband Dyslexie Schweiz (Hrsg.)

«Keine Pole-Position?

**Wie der Start ins Berufsleben aus
der 2. Reihe gelingen kann»**

